



**eJRIEPS**

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

**47 | 2020**

**Varia**

---

## L'adaptation de l'intervention sur le savoir-nager : une étude du cours d'action d'une professeure des écoles et d'un maître-nageur

*Adaptation of interventions on swimming skills: A study of the course of action  
of an elementary-schools teacher and a lifeguard*

**William Larosa et Gilles Dieumegard**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5252>

DOI : 10.4000/ejrieps.5252

ISSN : 2105-0821

### Éditeur

ELLIADD

### Référence électronique

William Larosa et Gilles Dieumegard, « L'adaptation de l'intervention sur le savoir-nager : une étude du cours d'action d'une professeure des écoles et d'un maître-nageur », *eJRIEPS* [En ligne], 47 | 2020, mis en ligne le 01 juillet 2020, consulté le 21 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5252> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5252>

---



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## **L'adaptation de l'intervention sur le savoir-nager : une étude du cours d'action d'une professeure des écoles et d'un maître-nageur.**

William Larosa & Gilles Dieumegard

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique, Education et Formation (EA 3749), Université de Montpellier, France

### *Résumé*

*Cet article présente une étude sur l'enseignement du savoir-nager à l'école primaire. Nous analysons l'activité d'une professeure des écoles et d'un maître-nageur, et décrivons en détail leur manière de mettre en place et de réguler les situations d'apprentissage. Cette étude qui concerne deux individus au parcours professionnel et à l'expérience contrastée s'inscrit dans le programme de recherche du cours d'action. Les résultats révèlent que chaque acteur, tout en intervenant dans un même contexte, adapte son activité de manière singulière. Nous verrons que l'un réagit en situation en faisant face à des imprévus, tandis que l'autre anticipe les difficultés et utilise des routines pour atteindre plus confortablement des objectifs d'apprentissage.*

Mots-clés : cours d'action, savoir-nager, activité, régulation des apprentissages, maître-nageur expérience.

Adaptation of interventions on swimming skills: A study of the course of action of an elementary-schools teacher and a lifeguard.

### *Summary*

*This paper presents a study on teaching swimming skills in elementary. We analyze the activity of a teacher and a lifeguard and describe in detail how they implement and regulate learning situations. This study relative to two individuals with different professional background and experience adopts the course-of-action method. Results reveal that in the same intervention context, the adaptive activity of each actor is singular. The teacher is faced to unforeseen events and reacts in situation; the lifeguard anticipates difficulties and uses a set of routines in order to attain more comfortably learning objectives.*

Keywords: course-of-action, swimming skills, activity, learning situations, lifeguard, experience.

## 1. Introduction

### 1.1. Le savoir-nager au sein de l'éducation nationale : un enjeu sécuritaire accompagné d'une volonté de favoriser l'accès aux diverses pratiques nautiques

L'apprentissage de la natation à l'école repose sur des enjeux et des modèles qui ont évolué progressivement au regard du contexte historique, culturel et politique en France depuis un siècle et demi (Auvray, 2011 ; Pelayo, Rozier, Maillard, & Cholet, 1999 ; Terret, 2006). La pratique de la natation, d'abord associée aux notions d'hygiène, puis de sécurité et de solidarité, est devenue sportive puis ludique.

Aujourd'hui, dans les textes officiels, la natation suppose l'acquisition de compétences qui permettent à la majorité aux élèves d'exprimer une aisance dans un espace aquatique surveillé, en toute sécurité (MEN, Circulaire n° 2017-127 du 22-8-2017, p.2). Ce mouvement est soutenu par d'autres institutions : ainsi, la Fédération Nationale de Natation Française propose un test de sauvetage destiné au public âgé de 8 à 12 ans. L'observation des programmes de l'école primaire de 2015 révèle que l'apprentissage du savoir-nager reste une priorité. Cet intérêt institutionnel dépend principalement de deux raisons liées à l'essor des activités nautiques de pleine nature et aux décès par noyades chez les jeunes enfants. En France, l'enquête "Noyade" mise en place par l'Unité traumatique de l'Institut de veille sanitaire a montré que plus de 1400 personnes s'étaient noyées au cours de l'été 2015 entraînant près de 500 décès. Parmi ces accidents, 18% concernaient des enfants de moins de 6 ans. Ainsi, sur le territoire français, la noyade est la première cause de mortalité par accident de la vie courante chez les moins de 15 ans. Comme le font remarquer Schwob et Joncheray (2013), les enquêtes en matière d'accidentologie montrent que l'incompétence dans le savoir-nager reste le premier facteur de risque de noyade dans la première tranche d'âge qui fréquente l'école primaire. Vis-à-vis de ce risque, la première étape du savoir-nager (construction du corps flottant) est primordiale et elle s'acquiert dès le début de l'apprentissage chez les élèves de 5 à 6 ans (Tableau I).

Tableau I. Statistique des noyades et décès concernant les enfants de moins de 6 ans (Schwob – Joncheray, 2013)

ANNÉE	NOYADES	DONT DÉCÈS	NOYADE CONCERNANT DES ENFANTS DE MOINS DE 6 ANS
2003	1154	435	16 %
2006	1207	401	15 %
2009	1366	462	14 %

Bien que l'accès des élèves aux piscines ne soit pas toujours aisé, l'Éducation Nationale montre un intérêt pour la prévention active des noyades. L'institution a produit ainsi, tout au long du siècle dernier, des textes réglementaires et des préconisations visant l'apprentissage du savoir-nager notamment pour des raisons de santé publique que nous venons d'évoquer.

Qu'entendons-nous aujourd'hui par le terme "savoir-nager" ? Plusieurs définitions existent dans la littérature. Si Schwob et Joncheray (2012) rappellent que le terme permet d'identifier les nageurs des non-nageurs, il apparaît que les enjeux qui se rattachent au savoir-nager sont multiples et complexes. Que ce soit pour les fédérations d'activités nautiques comme la natation, les activités de pleine nature du type canoë-kayak ou pour le ministère de l'Éducation nationale, chaque institution établit sa propre définition du savoir-nager en fonction de ses intérêts, ce qui l'amène à concevoir en conséquence des tests adaptés. L'expression "savoir-nager" interroge. En effet, le mot "savoir" renvoie dans notre langue française à l'idée de posséder une maîtrise des compétences relatives à la natation. Or, ces compétences, au même titre que la lecture par exemple, s'acquièrent peu à peu tout au long de la vie de l'apprenant.

Au regard de nos préoccupations, nous retiendrons deux propositions :

- Gal-Petitfaux (1993, p 42) souligne "qu'un élève saura nager en fin de scolarité, s'il est capable de créer différentes formes de déséquilibres et de gérer leurs enchaînements pour propulser son corps à moindre coût" ;
- Pelayo (1994, p 14), ajoute une dimension affective, précisant que "nager, c'est prendre le risque de s'aventurer dans le milieu liquide, appréhendé dans son volume, avec le souci d'une autonomie complète (toujours limitée par l'absolue nécessité d'assurer des échanges respiratoires), sans aucune reprise d'appui immédiate avec le monde solide".

Ces définitions denses par leurs contenus donnent les principales clefs de l'enseignement initial de la natation dans le premier degré. L'apprentissage de la natation se présente comme une démarche globale qui vise l'adaptation progressive de l'enfant au milieu liquide. Des contraintes et les obstacles multiples, qu'ils soient d'ordre psychoaffectif, technique ou physique sont à dépasser. Ainsi, le savoir-nager sous-tend la capacité de l'élève à enchaîner des actions d'entrée dans l'eau, d'immersion, de déplacement. Au niveau scolaire, est visé "le déplacement aquatique concrétisé par des actions alternatives ou simultanées des bras et des jambes en position de glisse ventrale ou dorsale associée à une respiration spécifique" (MEN, Circulaire n° 2017-127 du 22-8-2017, p.3)

Le savoir-nager est enseigné à l'école primaire par différents intervenants : professeurs des écoles et maîtres-nageurs. Dans ce contexte comment les différents intervenants régulent-ils leur enseignement de la natation auprès des élèves de l'école primaire ?

À partir de cette question de recherche, qui s'inscrit dans une trame de questions complémentaires, nous tenterons d'apporter des éléments de réponses pour déterminer très concrètement comment professeurs des écoles (PE) et maîtres-nageurs sauveteurs (MNS) adaptent leur enseignement dans le continuum de la séance. Au-delà de la modélisation de l'activité des intervenants, cette étude vise à amener des éléments permettant d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants et des maîtres-nageurs dans le domaine du savoir-nager.

## **1.2. Les faiblesses structurelles de la formation des acteurs dans ce domaine**

Comment sont préparés l'enseignant du premier degré et le maître-nageur pour travailler sereinement et pour permettre aux élèves d'atteindre les compétences du savoir-nager ? Rappelons que les PE ne sont pas des spécialistes de l'éducation physique et sportive, comme le sont les MNS dans le domaine de la natation.

Du côté des MNS, le volet pédagogique est abordé de manière très succincte pendant leur année de formation dans un Centre de Ressources d'Expertise et de Performances Sportives (CREPS). La formation initiale qui est proposée aux acteurs est loin d'être pléthorique. Tout au long de leur carrière, les professionnels volontaires pourront suivre des animations et des stages de formation continue.

Cependant, le constat que nous faisons avec notre expérience de conseiller pédagogique en EPS depuis dix ans et de formateur associé dans les CREPS, est que ces temps de formation, du fait de leur faible durée d'une à deux journées et de leurs contenus denses,

soulèvent des doutes et des interrogations, tant de la part des PE que des MNS. Les PE formés, face à ces difficultés, évoquent notamment le fait que cette discipline est une affaire de spécialistes et qu'elle requiert des compétences pointues dans le domaine du savoir-nager. Ils auraient tendance à laisser cette tâche aux professionnels de la natation, à savoir les MNS. Or, le législateur et la demande institutionnelle donnent au PE, responsable pédagogique, une place centrale.

Ce constat nous amène à nous interroger sur les manières de concevoir un accompagnement destiné aussi bien à des enseignants qu'à des maitres-nageurs. Pour cela, nous avons choisi de focaliser notre attention sur l'activité des acteurs de terrain dans ce domaine particulier. Devant l'ampleur de ce chantier, nous envisageons cependant de limiter notre champ d'investigation à des moments didactiques précis de la séance de natation, à savoir la phase de mise en place et de régulation de la séance de natation. Notre expérience professionnelle de conseiller pédagogique rejoint les travaux de Gal-Petitfaux (2011) et de Boudard (2011) en ce qu'elle nous amène à considérer ces deux étapes comme des moments-clés de l'intervention pour obtenir des transformations des conduites motrices des élèves. Nous souhaitons déterminer comment se met en place la dynamique des actions, des préoccupations, des émotions et des connaissances au cours des interactions avec les élèves.

### **1.3. Saisir la complexité des situations**

Le terrain de l'apprentissage du savoir nager rend l'acte d'enseignement particulièrement complexe. Les travaux de Mahut, Masselot et Grehaigne (2005) soulignent d'importantes perturbations des interactions entre les élèves et les enseignants. À titre d'exemple, la faible qualité acoustique des espaces et le partenariat imposé entre les enseignants, les parents bénévoles et les maitres-nageurs sont des contraintes intrinsèques à cette activité qui augmentent la complexité de l'acte d'enseignement.

De leur côté, Lémonie, Gouju et David (2007) dans le cadre de l'étude d'interactions didactique en natation soulignent que chaque acteur met en œuvre des actions qui sont légitimées par ses propres motifs, son histoire personnelle et son expérience acquise tout au long de sa vie. L'activité produite aux abords des bassins par chaque intervenant doit cependant pour les auteurs, trouver sa place dans un « espace partagé » généré par la « co-construction » d'actions qui permettent aux adultes de se coordonner, de se comprendre et de travailler ensemble. Ainsi, par la succession des interactions, leur prise

en compte par les acteurs, le sens qu'ils en donnent, il est possible de superposer, coordonner et articuler les « systèmes de pertinences » de chacun (Schütz, 1987).

Chaque intervenant doit donc agir rapidement et s'adapter dans un environnement « très informatif et incertain » (Boudard, 2011, Lémonie, 2012, Riff & Durand, 1993) sous le regard de tous les autres acteurs (parents, MNS, autres enseignants). De plus, il doit tenir compte au cours de ses actions des spécificités du public qu'il a en face de lui, qui peut exprimer des craintes relatives au milieu aquatique. Dans ce contexte de co-construction d'un espace partagé, l'intervenant va devoir réviser les actions qu'il a préalablement planifiées, s'adapter au contexte, ou « bricoler » face aux divers imprévus qu'il va rencontrer. Gal-Petitfaux (2011) ajoute que pour les enseignants inexpérimentés l'engagement émotionnel est important dans ce type d'apprentissage.

Les tensions et les compromis se couplent avec un sentiment d'inconfort. Cela est principalement dû à la difficulté de gérer l'aide personnelle destinée à un élève et la surveillance des autres pratiquants en activité. De surcroît, les pédagogues ont souvent du mal à trouver des réponses aux blocages éprouvés par les apprenants pour leur permettre de dépasser les obstacles moteurs rencontrés (Gal-Petitfaux, 2011).

Ces aspects, couplés aux préoccupations sécuritaires et de santé publique que nous avons évoquées plus tôt, nous amènent à étudier l'enseignement du savoir-nager à l'école élémentaire. Par le biais d'analyses anthropologiques qui s'inscrivent dans l'orientation théorique de la cognition située, nous tentons d'accéder à l'expérience des acteurs. Nous nous focalisons plus particulièrement sur les activités des intervenants face aux difficultés qu'ils rencontrent.

L'environnement des bassins limite de manière importante les interactions entre les élèves. De plus, les contraintes de milieu imposent à l'adulte des échanges langagiers courts, rapides et directifs. Ces caractéristiques tendent à réduire dans une certaine mesure la complexité des interactions langagières entre les acteurs. Ces éléments nous conduisent à étudier de manière plus fine les actions du PE et du MNS et nous amènent au questionnement suivant : comment les professeurs des écoles et les maîtres-nageurs adaptent-ils leur enseignement dans le continuum de la séance ?

## **2. Méthode : une démarche qualitative qui adopte le point de vue de l'acteur**

L'approche que nous avons mise en œuvre repose sur une logique qualitative et interprétative. Elle participe du programme de recherche du « cours d'action » (Theureau

2004, 2006). Pour caractériser l'activité des intervenants dans les séances d'enseignement ordinaire, nous avons adopté cette approche phénoménologique.

## 2.1 Hypothèses et fondements théoriques du cours d'action

Dans notre article, nous proposons d'étudier l'activité d'acteurs en situation de travail. L'activité est constituée par l'ensemble des émotions, attentions, perceptions, actions, communications et interprétations qui évoluent et se transforment sans cesse. Une partie de cette activité donne lieu à l'expérience. Le programme du cours d'action vise ainsi à décrire la dynamique de cette expérience.

L'expérience est vécue à chaque instant à la première personne. Elle manifeste, du point de vue de l'acteur, son couplage à son environnement. C'est également au travers de cette expérience que l'acteur construit le sens et l'interprétation de son activité. Pour étudier l'expérience, le programme du cours d'action propose de rendre compte de la conscience préreflexive des acteurs, c'est-à-dire de la part de leur activité qui est racontable, montrable, et commentable à tout instant, moyennant des conditions favorables (Theureau, 2004).

Ce programme de recherche s'attache ainsi à décrire les cours d'expérience des acteurs. Dans ces descriptions, l'accent n'est pas mis uniquement sur le contexte de l'action, mais aussi sur la nature immédiate et incarnée et donc indissociablement personnelle, du contenu de l'expérience. L'objet théorique appelé cours d'expérience est inspiré du cadre sémiologique proposé par Peirce (Theureau 2004). Theureau propose d'analyser la signification de l'activité en s'appuyant sur la notion de signe tétradique, basée sur quatre composantes (tableau II) :

Tableau II. Le signe tétradique issu de l'adaptation du signe triadique de Peirce

Pierce : les signes de l'expérience	Objet	Représentamen		interprétant
Theureau: Aspects de l'expérience suivant les signes tétradiques	E : engagement dans la situation (ce que cherche à faire l'acteur à l'instant T)	R : représentamen (ce qui fait choc)	U : unités élémentaire (ce que fait l'acteur, ce qu'il ressent)	I : Connaissances mobilisées, apprentissage

Dans le continuum de l'activité, il est possible de dégager ainsi des unités qui sont des unités significatives. La succession des unités significatives permet de décrire le cours de l'expérience. Dans chaque unité se combinent ainsi un engagement qui s'actualise sous forme de préoccupations, un représentamen qui fait signe et qui focalise l'attention de



l'acteur, une unité qui représente l'activité (corporelle, cognitive, émotionnelle, etc.) que l'acteur s'attribue à lui-même et un interprétant qui traduit un apprentissage ou une découverte située accompagnant l'activité humaine.

Chaque unité significative est décrite comme un signe tétradique (Theureau, 1992, 2004). Au-delà de cette description de l'expérience celle-ci se développe vis-à-vis de ressources et de contraintes provenant de son état personnel (psychologique, physique), de la situation dans laquelle il est engagé matériellement et socialement, mais aussi de sa culture, de ses connaissances, de ses habitudes, de ses valeurs. La prise en compte de ces éléments extrinsèques au cours d'expérience conduit à la description de cours d'action.

## **2.2 Contexte de la recherche et recueil des données d'enregistrement**

Les verbatims de la séance et de l'entretien post-séance nous ont donné les moyens de décrire le cours de l'expérience. Nous avons cherché ainsi à savoir, comment ils agissaient au regard de leurs préoccupations (Turcotte, Gaudreau, Otis, & Desbiens, 2010). Nous avons complété cette approche par une analyse proxémique qui adoptait un point de vue extérieur à l'acteur. Nous avons observé les déplacements, l'orientation du corps, le placement du regard et la gestuelle de la PE et du MNS. Ce regard en troisième personne nous a permis de documenter le cours d'action en complétant le cours d'expérience reconstruit à partir des données en seconde personne.

Pour atteindre cet objectif, nous avons recueilli des données auprès de deux acteurs volontaires qui ont participé à cette recherche, un maître-nageur sauveteur et une professeure des écoles. Ces intervenants avec lesquels nous avons établi une relation de confiance exerçaient leur activité d'enseignement depuis plusieurs années sur un bassin de natation dans le sud Ardèche. Ils co-intervenaient de manière simultanée pendant les séquences d'apprentissage du savoir-nager. Ils avaient aussi l'habitude de rencontrer le chercheur et d'être filmés dans une optique formative. Ces éléments étaient importants, car nous souhaitions préserver un fonctionnement « ordinaire » de ces temps d'enseignement, malgré notre présence dans les séances.

Dans cet article, nous présentons des résultats à partir de l'analyse de deux séances sur les quatre étudiées. Ces résultats s'appuient sur les données de Dominique et de Florian :

- Dominique est PE depuis 15 ans ; pratiquant la natation en loisir, elle est fortement impliquée dans l'enseignement de la natation.

- Florian est MNS depuis une dizaine d'années ; il s'est spécialisé dans l'accueil du public scolaire et s'intéresse particulièrement à la dimension pédagogique de son travail.

Pour les deux acteurs, nous disposons de deux types de données :

- Des enregistrements *in situ* des séances qui ont été réalisés à l'aide de deux caméras numériques. Une première caméra fixe posée sur un pied avec un grand-angle à une vingtaine de mètres des acteurs filmait de manière panoramique en continu. En parallèle, une caméra portée par le chercheur offrait un enregistrement dynamique et permettait ainsi de faire des zooms sur les acteurs en présence. Les déplacements de cette deuxième caméra étaient fréquents. Par des rapprochements et des éloignements, il était toujours possible de voir le visage des intervenants et de saisir les composantes proxémiques des séances observées. Ce dispositif était complété par l'équipement des intervenants, d'un micro-cravate HF relié par récepteur à la caméra dynamique. Cela a permis dans cet univers très sonore de saisir les échanges langagiers de manière satisfaisante.
- Des entretiens d'autoconfrontation qui visaient à faire expliciter aux intervenants leurs préoccupations, leurs émotions, leurs perceptions de la séance ; ils ont duré entre 45 à 50 minutes.

À titre d'exemple voici un extrait de la séance de natation et de l'entretien d'autoconfrontation avec Dominique.

Tableau III. Extrait de la fin de séance menée par Dominique

47'34	181	5'	D	« ... Estéban, il n'y a qu'un pied qui tape ... un ... deux (enseignante montre à l'enfant en faisant des mouvements de pieds) un ... deux... »	6 min 54	
47'39	182	11'				M : donc la petite danse (rire) c'est vrai il y avait une jambe comme ça (montre) et puis pof, pof, pof... moi là c'était vraiment heu
47'50	183	1'				C : ça t'a marqué ?
47' 51		1min 02				M : ben disons, je me dis il ne va pas droit là, il avance pas super, enfin, je jette un œil et je me dis c'est quoi qui va pas, mais c'est vrai il n'a qu'un pied qui bouge... donc heu ... (relance du film et arrêt, Dominique regarde

La construction des protocoles à deux volets qui étaient constitués de deux colonnes ont fait état des verbalisations pendant la séance de natation et l'entretien d'auto confrontation. Ces éléments ont ensuite permis la reconstruction du cours d'action.

### 2.3 Analyse des données

Le découpage que nous avons obtenu était le résultat d'une « enquête » pour reconstruire la structure temporelle du cours d'action de manière chronologique. Ainsi, l'activité des intervenants était découpée en unités significatives.

Chacune de ces unités était caractérisée selon les signes tétradiques précédemment définis, reportés et étiquetés dans un tableau qui rendait compte de l'expérience vécue par l'intervenant.

À titre d'exemple, voici un extrait du verbatim et du cours d'action accompagné de l'observation proxémique de Florian.

Tableau IV. Extrait du verbatim de Florian

Verbalisations et comportements en activité réelle	Verbalisations en auto confrontation	Situation / contexte
	C : alors tu dis regardez-moi ?	.
	MNS : ouais, ouais, je leur montre qu'il faut s'accrocher et tirer sur les bras pour heu...	Réalise la gestuelle
	C : c'est important pour toi qui te regardes ?	
	MNS : ouais, ouais, parce que je les sentais un peu dissipés deux, trois, donc heu , j'aime bien poser le truc, regarder moi et puis c'est parti...	
« on s'accroche ... on s'allonge bien et on tire sur les bras pour avancer... »		
	MNS : ouais, je montre c'est ça, je montre un peu, je leur conseille de s'allonger et puis d'essayer d'aller chercher loin devant de tirer fort ... pour bien qu'ils s'allongent en fait...	Fait signe
	C : qu'est-ce que tu cherches en fait ?	
	MNS : ben là ... je chercher à heu à voir s'ils s'allongent en fait.... je veux voir s'ils s'allongent, je veux voir s'ils ont des réflexes de nageurs déjà... un petit peu... s'ils sont capables de se déplacer dans le pont de singes... heu tout seul et puis heu si s'allonge, si va taper des pieds, si fait que tirer sur les bras, si on les bras (mimes) complètement enfoncés dans l'eau, s'ils sont en appui sur les ... sur les lignes d'eau, de voir ... j'essaie d'évaluer un peu leur niveau en fait... là je leur donne deux à trois petites ficelles et je vais voir ce cela donne en fait...	Fait les gestes

Tableau V. Extrait du cours d'action de Florian

<b>U : Actions Émotions Interprétations</b>	<b>R : Ce qui fait signe</b>	<b>E : Préoccupation</b>	<b>i : Connaissances mobilisées Apprentissage</b>	<b>Approche proxémique</b>
Unité élémentaire 1 (0'00)  Lance son atelier  Le MN demande aux élèves de le regarder	« les élèves discutent entre eux et ne regardent pas en direction du MN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poser le cadre de l'atelier.</li> <li>- Souhaiter faire une démonstration des gestes à réaliser.</li> <li>- Chercher à capter l'attention du groupe en l'interpellant.</li> <li>- Recadrer l'écoute de quelques élèves.</li> </ul>	<p>Il faut montrer un geste, le détailler pour qu'il soit ensuite réalisé correctement par les apprenants.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si les élèves regardent, cela veut dire qu'ils sont dans une écoute apparente.</li> <li>- Pour lancer un atelier, il faut poser un cadre qui passe par un rituel de communication avec les enfants.</li> </ul>	<p>Position : debout</p> <p>Orientation du corps : vers les élèves</p> <p>Placement du regard : regarde le groupe</p> <p>Gestuelle : rassemblement</p> <p>Déplacement : fixe face à l'atelier</p>
US 2 (0'33) Ne connaît pas les élèves et cherche à les évaluer Florian donne des consignes de réalisation  « on s'accroche ... on s'allonge bien et on tire sur les bras pour avancer... ».	« les élèves attendent, hésitent pour aller sur le pont de singe... »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poursuivre la démonstration.</li> <li>- Insister sur les points clés de la réussite de l'exercice.</li> <li>- Évaluer les élèves sur leur capacité à s'allonger dans l'eau, si les élèves ont des capacités motrices efficaces dans l'eau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour réussir l'exercice, il faut s'allonger.</li> <li>- Pour réussir à s'allonger, il faut aller avec la main chercher le plus loin possible sur la corde du pont de singe.</li> <li>- Tirer fort permet de s'allonger (s'équilibrer aussi).</li> <li>- Un élève qui réalise l'exercice correctement exprime des compétences certaines dans la capacité à s'allonger.</li> </ul>	<p>Position : debout</p> <p>Orientation du corps : légèrement fléchi sur l'avant, se tourne sur le pont de singe.</p> <p>Placement du regard : périphérique.</p> <p>Gestuelle : geste ample montre le mouvement.</p> <p>Déplacement : fixe.</p>

L'enchaînement des unités significatives a constitué une aide pour décrire le cours d'expérience de chaque intervenant. Cette description a été enrichie d'une observation de composantes proxémiques (colonne de droite). Ainsi ces deux entrées ont permis de mieux documenter les cours d'action du MNS et de la PE.

Les successions d'unités significatives ainsi élaborées ne permettaient pas de répondre directement à nos interrogations sur la mise en place et la régulation de la séance. Une étape supplémentaire d'analyse était nécessaire, tout en respectant la singularité de l'expérience de chacun des acteurs. Nous avons défini des catégories qui permettaient d'interpréter les successions d'unités par rapport à notre questionnement sur la mise en place et la régulation des séances. Il s'agissait également de catégories dans lesquelles nous pouvions identifier des engagements similaires ou différents chez la PE et le MNS.

Le travail qui nous a occupés lors de cette deuxième étape visait donc à répondre à la question suivante : dans quelles catégories pouvions-nous identifier des similarités des différences dans l'activité de la PE et du MNS ?

### **3. Résultats : Caractériser la mise en place et la régulation des situations d'apprentissage**

Les actions typiques de Dominique et Florian sont organisées principalement autour de quatre aspects

- La mise en activité des élèves en tenant compte de leurs besoins psychoaffectifs,
- La gestion des imprévus,
- L'approche partenariale avec les autres adultes,
- Le comportement régulateur proprement dit.

#### **3.1. Mise en activité des élèves en tenant compte de leurs besoins psychoaffectifs**

Dominique comme Florian ont, avec les années de pratique, mis en place des actions typiques basées sur une réelle expertise dans la mise en activité des élèves. Tous les deux ont installé un cadre d'évolution rassurant et favorable au développement des compétences chez les jeunes nageurs. Ils possédaient de réelles compétences techniques et ont focalisé leur attention sur les élèves en évolution dans l'eau. Ils ont mis en place des rituels, ont rassuré les élèves et ont tenté de cibler leurs difficultés motrices sur le même espace d'évolution avec la perche.

L'expertise de Dominique et Florian s'est aussi exprimée par leur capacité à s'adapter aux diverses actions des élèves dans l'univers d'une piscine connoté très fortement sur le plan émotionnel. En effet, tous les élèves ont accepté de s'immerger et d'être en activité dans le bassin. Tout au long des deux extraits, nous avons pu mesurer la façon dont leurs peurs et leurs angoisses ont été prises en compte par les intervenants. Nous avons pu voir comment par le biais d'une régulation ciblée des affects, de guidages mettant en jeu des savoirs techniques, ils ont permis à chaque membre de leur groupe d'évoluer dans l'eau en prenant du plaisir et en progressant dans ses apprentissages.

Tableau VI. Catégories d'actions typiques relatives à la mise en activité pour chaque intervenant

Actions typiques de l'activité de l'intervenant	DOMINIQUE	FLORIAN
<b>Mise en activité des élèves en tenant compte de leurs besoins psychoaffectifs</b>		
<b>1. Des similarités :</b>		
Met en place un cadre de travail par le biais d'un rituel	2	4
Exprime une expertise technique	23	25
Rassure	17	15
<b>2. Des différences :</b>		
Utilise la démonstration et l'imitation	1	5
Capte et maintient l'attention	4	14
Crée du lien	0	8
Priorise le temps moteur	0	3
Exploite de manière spécifique des espaces de travail et des outils	2	17
Encourage et valorise	4	17

Les tableaux des occurrences montrent que les préoccupations des deux acteurs n'étaient pas tout à fait identiques. Florian se démarquait des pratiques de Dominique par un souci constant de placer les enfants en activité motrice et par une volonté de consolider son autorité. Pour lui les apprentissages auprès des nageurs étaient facilités à partir du moment où :

- La relation sociale avec son public était forte,
- Les apprenants étaient attentifs et ils avaient une pratique natatoire effective importante,
- Les codes de communications et les stratégies pédagogiques qu'il produisait étaient compris et respectés.

De son côté Dominique ne réalisait pas les mêmes actions typiques que Florian. Elle connaissait les élèves, car elle les côtoyait au quotidien. Elle connaissait leurs traits de caractère, leurs craintes et leurs sentiments typiques. Elle avait des échanges avec eux en dehors de toutes les séances de natation pour revenir sur les enjeux, les objectifs du savoir-nager. Cela lui donnait de nombreux avantages que Florian devait compenser. Pour atteindre ses objectifs d'enseignement, Florian était en début de séquence fortement préoccupé par le souci de créer un lien relationnel fort avec un public qu'il ne connaissait pas.

Tableau VII. Extrait du verbatim de Florian

03'24	25	13	MNS	« ton prénom... Naïm... allez c'est parti... en marchant Lorenzo... »
MNS : en même temps j'essayais d'apprendre le prénom vite fait ...				
23'44	131			
MNS : je ... je sais <b>que je veux déjà comprendre comment ils fonctionnent ...comment ils se débrouillent... heu je veux leur apprendre certains trucs pour la logistique...</b> et en plus et ben heu... je veux leur donner deux, trois conseils X... et c'est vrai que les deux ...trois premières séances ... enfin pour moi dans ma <b>tête c'est logistique et heu... tu me connais... je te connais... tu m'écoutes ... je t'écoute...</b>				
C : le fait de lui prendre la main, c'est pour heu...				
MNS : <b>ben en plus je pense que ça le met en confiance et en plus il sait que je suis là, je l'accompagne quoi, je pense que c'est mieux qu'il prenne confiance et en même temps je prends un petit contact avec lui, qu'il ait un peu confiance...</b>				

### 3.2. Imprévus, réalisation de compromis, mise en place d'actions anticipatrices et différenciation des apprentissages

Les imprévus sont des moments qui placent l'acteur face à une situation qu'il n'avait pas anticipée. Dominique et Florian n'avaient pas de réponses programmées ou planifiées pour résoudre certains problèmes rencontrés. Face aux imprévus, ils ont dû improviser en tentant par exemple, d'apporter de nouvelles consignes.

Tableau VIII. Catégories d'actions typiques vis-à-vis des imprévus

Actions typiques de l'activité de l'intervenant	DOMINIQUE	FLORIAN
<b>1. Gestion des imprévus, réalisation de compromis, mise en place de gestes anticipateurs et différenciation des apprentissages</b>		
<b>2. Des divergences :</b>		
Réalise des compromis	4	0
Improvise	7	1
Anticipe les difficultés à venir	10	20
Différencie les apprentissages	2	9

Dans ce tableau, nous retrouvons les quatre actions typiques relatives à la capacité d'adaptation des enseignants au contexte d'intervention. Cette partie du tableau présente les occurrences relatives aux actions des enseignants au regard du nombre d'imprévus rencontrés par eux-mêmes en situation. Il met en évidence deux types de régulations distinctes.

Tout au long des interactions Dominique proposait un mode de régulation « réactif » face aux diverses perturbations rencontrées. Les problèmes que soulevaient ces imprévus étaient liés à la gestion des comportements des élèves. Ils pouvaient aussi être liés aux relations affectives que tissait l'intervenante avec les apprenants. Ils étaient enfin

dépendants de l'organisation matérielle de l'atelier qui imposait une réorganisation des déplacements in situ. Ces imprévus marqués par des facteurs émotionnels influençaient les décisions de l'enseignante de manière importante.

Tableau IX. Extrait du verbatim de Dominique

9'13	43	9'	D	« sortez là-bas et vous revenez en marchant... prêt ?... <b>oh ! calme-toi un peu mademoiselle !</b> »
12'08	56	7'	D	« ne me regarde pas moi !...là-bas... »
12'53	58	8'	D	« regarde dans l'eau, Thomas, regarde au fond de l'eau »
<b>Verbalisations en auto confrontation</b>				
M : donc là... je donne la consigne... il y en a qui font en même temps que je dis... ce que je demande alors en fait, c'est qu'ils ne vont pas entendre la suite, de ce qu'on... de ce que je vais leur demander... heu... ensuite heu... l'un après l'autre, je, là ce n'était pas facile pour moi de... les faire passer deux par deux... parce que heu... précédemment au début de séance... quand je les ai fait passer deux par deux... je ne voyais pas trop bien... j'ai quand même un peu... <b>il y en avait un qui n'avait pas la frite... Il a quand même bu la tasse...</b> j'étais un peu comment dire... <b>je n'étais pas trop à l'aise non plus... sur séparer le groupement en deux... de donner un groupe à la maman</b> alors qu'elle n'a pas trop l'habitude de travailler avec ce groupe-là, donc heu... c'est vrai que le dispositif un par un X dans l'eau et je nage ... c'est pas le dispositif le plus efficace, mais... n'empêche que c'est le choix que je fais à ce moment-là... parce que, j'ai l'intention là... de les regarder pendant qu'ils nagent... en fait un par un ... donc il faut que je trouve une idée, enfin il faut que je trouve un moyen... de les hum... de pouvoir les suivre... et en même temps que je puisse avoir un regard sur heu ... ceux qui sont avant ou après... et qui soient pas beaucoup dans le bassin en même temps pour que...				
01'02	2	14'	D	« allez venez un peu ici ! XX chut... alors... »
2' 12	4	2'	D	vous écoutez...
01'16	3	56'	D	... et enfin qu'ils vont d'un bord à l'autre et qu'ils avaient un long déplacement à faire... du coup... entre le moment où... les premiers étaient passés et avait fait tout le tour... et au moment au fait de réguler et de présenter une nouvelle activité... ce n'était pas facile... ce n'était pas facile, car il y a en a qui étaient encore dans l'eau... et donc ils sont petits il y a des maternelles... <b>c'est pas facile à tout... à centrer tout le monde... et... il y a du bruit... on est un peu impressionné... ils étaient un peu impressionnés par ce que je leur demandais</b> , ils étaient impressionnés XX le faite que c'était moi alors que d'habitude c'est le maître-nageur... alors tout ça sa rentrée compte... donc là on voit que voilà <b>il y en a... qui sont attentifs, mais y en a d'autres heu... qui sont un peu éparpillés...</b>

Pour Florian la régulation semblait être plutôt orientée par un mode « prédictif ». Il anticipait continuellement les actions des élèves qui évoluaient à ce niveau de natation, les difficultés à venir, les problèmes d'organisation. Nous reviendrons sur cet aspect de son activité au cours de la discussion.



Tableau X. Extrait du verbatim de Florian

MNS : **oui parce que je le sens bien excité...** donc heu... je fais un peu le nazi... j'essaie de le cadrer un peu et puis tous les autres fonctionnent à deux, trois déjà ... au début ils lâchent ( le bord du bassin) un peu , **ils ne sont pas trop à l'aise en plus ... ils ont vite la confiance je trouve comme groupe ... donc il faut faire gaffe en fait ...** c'est pour cela que je fais un peu le ....

C : Tu les sens un peu ... tu les sens déjà heu ....

MNS : je les sens à l'aise, c'est bien parce qu'ils sont à l'aise enfin ça leur plait donc **heu ils ont pas peur... par contre je trouve qu'ils lâchent un peu trop souvent le bord, y se mettent un trop en danger pour moi...** voilà et ça j'aime bien les recadrer pour qu'ils ne le fassent pas trop... au moins au début et puis quand je ne les connais pas ...

C : ce qui t'amène à penser ça c'est leur prise de risques, c'est ...

MNS : c'est heu c'est leur attitude heu par exemple au tout début il y en a un y descend dans l'eau et puis heu ... il lâche le mur ... **il est un peu loin... il a un peu de mal à revenir...** donc je lui que... voilà je ne l'ai pas vu nager heu est-ce si il est à un mètre il arrive à se rattraper quoi ... **Je préfère cadrer... non on ne lâche pas le mur X après tu pourras, mais pour l'instant non...**

### 3.3. Approche partenariale avec les autres adultes : une collaboration pas nécessairement recherchée

La collaboration entre les parents et les intervenants ne semblait pas aller de soi. Dominique sollicitait le parent sept fois contre quatre pour Florian. Parfois voulue, de temps en temps subie, cette collaboration n'était pas perçue de la même manière par les deux intervenants. Pour Dominique qui exerçait dans cet environnement complexe, notamment en termes de passage de consignes et de sécurité des apprenants, elle restait un élément essentiel pour le bon fonctionnement de sa séance.

Tableau XI. Extrait du verbatim de Dominique

7'15	29	33'	
M : donc là, il y a la maman, donc la maman m'accompagne, donc la dire que, je lui ai expliqué que l'on changeait de groupe, et que hum, et que c'était heu... surtout heu... <b>d'être vigilant puisque ce sont des enfants qui sont moins à l'aise que du groupe de trois.</b> Et je lui ai dit que ce serait essentiellement ça, comme c'était sur la largeur, de la piscine je, j'attendais qu'elle soit de l'autre côté, justement pour gérer les sorties de l'eau, de l'autre côté et les déplacements, en fait.			
C : c'est une maman avec qui tu as l'habitude de travailler ?			
M : <b>oui c'est une maman qui vient depuis plusieurs années avec nous à la piscine.</b>			
C : d'accord, vous vous connaissez bien !			
M : voilà, elle... elle a déjà travaillé avec certains sur le groupe 1 parce qu'il y en a qui sont dans ce groupe que l'on a déjà eu ensemble deux ans auparavant... donc elle sait aussi... elle déjà fait beaucoup de séances avec ces enfants-là. <b>Donc voilà c'est vrai que c'est plus facile aussi.</b>			

Ici, les habitudes prises au fil des années avec la même mère de famille permettaient de rendre le partenariat opérationnel, malgré le faible temps de concertation pris entre les deux acteurs.

La présence du maître-nageur qui assurait la surveillance à ses côtés rassurait la maîtresse qui travaillait sur le secteur du bassin où la prise de risque des élèves était la plus élevée.

En effet, les élèves avaient commencé à apprendre à flotter, mais ils n'étaient pas très à l'aise dans cet espace où ils n'avaient plus pied. Il n'était pas rare que des interventions de sauvetage soient réalisées sur ce niveau de natation.

Pour Florian en revanche, le partenariat avec un parent n'était pas recherché. Il acceptait la présence de cette personne, mais la sollicitait peu dans le cadre de la leçon. Dans le deuxième atelier, il a plutôt cherché à l'occuper en lui demandant de surveiller et gérer les apprenants. Cependant, la sous-traitance de ces tâches n'était pas vraiment effective. En effet, Florian accompagnait chaque nageur du regard et interagissait avec lui au gré de son évolution sans laisser à l'autre adulte la possibilité d'intervenir avec le groupe.

### 3.4. Comportement régulateur

Nous avons observé sept caractéristiques typiques relatives aux actions régulatrices des deux acteurs (tableau XII).

Tableau XII. Catégories d'actions typiques pour la régulation

Actions typiques de l'activité de l'intervenant	DOMINIQUE	FLORIAN
<b>1) Comportement régulateur</b>		
<b>Régule les déplacements</b>	<b>23</b>	<b>40</b>
Régule techniquement	19	19
Observe pour réguler ensuite	14	19
Régule les affects	17	15
<b>Apporte des régulations à visées sécuritaires</b>	<b>8</b>	<b>20</b>
<b>Régule en précisant la tâche</b>	<b>17</b>	<b>27</b>
<b>Régule par contact physique direct</b>	<b>0</b>	<b>15</b>

Pour les deux intervenants, il était important d'être compris et entendu par leur public pour réguler. Pour cela, ils ont dû entrer dans la zone d'évolution des nageurs. Très proches d'eux, ils ont aussi utilisé dans cet univers ultra sonore, toute une palette d'interactions faisant appel à différents canaux de communication (mode verbal et gestuelle co-verbale), le plus souvent de manière redondante. Nous avons aussi vu que pour réguler, il était indispensable de se rendre disponible. Les deux intervenants ont construit leur environnement de travail afin d'obtenir une disponibilité attentionnelle nécessaire pour la régulation. Dans les deux cas, si les régulations centrées sur le résultat des actions étaient prédominantes, elles étaient accompagnées de façon ponctuelle par des régulations sur les apprentissages comme la mise en place de repères visuels, sensoriels et proprioceptifs. Les analyses ont ainsi révélé ainsi que Dominique comme Florian mettaient en œuvre un guidage alterné, soit collectif, soit personnalisé des apprenants. Ils géraient l'ensemble du

groupe présent tout en prenant en compte les spécificités affectives ou motrices de chaque nageur.

Cependant des différences sont apparues car les régulations à visée sécuritaire ne renvoyaient pas aux mêmes préoccupations pour les deux protagonistes. Dominique n'était pas une experte du sauvetage et elle avait un réel doute sur son aptitude à porter secours à un élève en difficulté. Elle était en proie à des inquiétudes et des angoisses quant à cet aspect. Elle craignait continuellement l'incident, ce qui contraignait ses choix pédagogiques et didactiques.

Pour Florian qui maîtrisait ce domaine, le problème était ailleurs. Le maître-nageur qui enchaînait les séances au fil de la semaine cherchait tout au long de ce type de régulation à anticiper les conduites des élèves pour « s'économiser » physiquement.

Tableau XIII. Extrait du verbatim de Florian

<p>MNS : tout à fait ouais... et les premières séances ...c'est vraiment heu... il faut connaître les mômes voir comment ils se débrouillent ....et puis c'est là que va se décider toute la logistique pour la suite <b>je trouve ...du coup c'est vachement intéressant de savoir comment ils se débrouillent comment ils répondent si par exemple ...là j'ai mis du temps par exemple à aller jusqu'aux frites ...parce que je savais que... ils écoutent pas trop... qu'ils ne sont pas super à l'aise et que la frite ...c'est un moment où il faut faire gaffe quoi... parce que s'ils font n'importe quoi... on a vite fait d'aller les chercher... du coup j'ai ...j'essaie de ...voilà de faire en sorte qu'ils prennent confiance qu'ils respectent un certain ordre qu'ils respectent certaines consignes ...et puis aussi qui ...adoptent quelques réflexes pour qu'ensuite quand je vais passer à la frite ça soit plus facile pour eux... et pour moi...</b></p>
--

Enfin, Florian se distinguait fortement de Dominique sur l'aspect des régulations par contact physique direct. Pour bien se faire comprendre pour rassurer et pour installer son autorité, il n'hésitait pas à toucher les élèves. Il les tenait, leur prenait la main, plaçait leur bras pour travailler l'amplitude du mouvement dans l'eau. Dominique de son côté se rapprochait des élèves, mais n'avait à aucun moment de contact physique avec son public. Il serait intéressant de poursuivre les observations dans ce domaine avec Dominique et d'autres acteurs pour déterminer si ce constat est l'expression d'une tendance générale dans les deux professions ou l'expression d'une caractéristique propre à la situation ou à l'intervenant.

### 3.5. La planification en cours d'action

C'est sur cette dimension de planification que les divergences entre les deux intervenants ont été les plus marquées. En effet, Dominique planifiait (l'organisation matérielle des ateliers et leurs enchaînements, les formulations de consignes) 14 fois alors que Florian ne le faisait que 3 fois. Dans le cadre des entretiens d'auto-confrontation Florian révéla qu'il ne

préparait pas les différentes séances avec les écoles. De son côté Dominique planifiait bien à l'amont les contenus qu'elle dispensait. De plus elle portait une réflexion détaillée sur la manière dont elle mettait en œuvre les apprentissages.

Tableau XIV. Extrait du verbatim de Dominique

8' 12	34	2'		C : est-ce que vous avez un petit peu échangé avant la séance pour vous organiser ?
8' 14	35	16'		D: <b>oui, je l'ai, je lui ai expliqué ce que je comptais faire, ce que j'ai préparé... enfin ce qui était prévu...</b> et hum, je lui ai dit, ceux à quoi elle devait faire attention... et en même temps ce n'est pas facile, car on se rejoint à la piscine...

Tableau XV. Extrait du verbatim de Florian

22'26	128	4	C	C : ça tu le ... tu l'avais déjà planifié ou ? ...
22'30	129	1'03	MNS	MNS : <b>non-moi je planifie rarement... non je fais tout au feeling au fait ... je sais qu'il y a des fois ... c'est vraiment ... je sens les choses,</b> je me dis rarement une préparation... avec des adultes ouais, mais des enfants comme ça au début...

Tout au long du processus de recueil de données auprès de Dominique, nous avons pu observer que certaines conduites typiques d'élèves lui ont posé des problèmes. Les difficultés que les apprenants ont rencontrées ont été une source de questionnements et de préoccupations qui se sont poursuivis bien après la séance proprement dite. Ces éléments l'ont déstabilisée dans un premier temps et l'enseignante a dû trouver des pistes pour aider son public. Elle a dû improviser des solutions qu'elle a cherché à mettre en œuvre à travers plusieurs tentatives de régulation.

Elle réalisa des compromis qui ne visaient pas uniquement une adaptation aux besoins perçus. À certains moments, elle décida de ne pas diviser son groupe. Ensuite, elle fit le choix de ne pas réinvestir les données collectées auprès du maître-nageur. En effet, le maître-nageur qui connaissait les élèves dans le cadre d'un précédent échange a donné quelques informations relatives aux comportements moteurs et affectifs du groupe pris en charge par Dominique. Plus tard, elle mit en cause son dispositif de sécurité en supprimant l'utilisation des planches et en se passant de l'aide du parent accompagnateur.

Face à son manque de connaissances des conduites typiques de ce niveau de natation et aux limites de ses capacités attentionnelles, le dispositif sécuritaire qu'avait construit la PE, visant à avoir l'ensemble de ses élèves sous ses yeux, lui permit toutefois d'atteindre les objectifs fixés. L'idée ici, était de placer le nageur sur le ventre en position horizontale dans l'eau. Elle pouvait répondre aux sollicitations de certains, en conseiller d'autres, tout en rassurant les plus timorés. Dominique se plaçait ici dans un contexte d'intervention où elle

pouvait faire face à une situation complexe tout en « s'économisant » sur les plans attentionnels et émotionnels. Elle pouvait ainsi répondre aux impératifs de l'exercice et réagir aux comportements imprévisibles qui se sont ensuite déroulés.

D'un autre côté les actions opérées par le maître-nageur ont semblé se réaliser sans heurts, de manière très organisée. Nous reviendrons sur cet aspect particulier de l'activité de Florian pendant la discussion.

#### **4. Discussion**

L'étude présentée nous a permis de décrire, de comprendre et d'analyser l'activité de deux intervenants qui ont pour mission d'enseigner le savoir-nager auprès d'élèves de l'école primaire. Dans cette section, nous tentons d'éclairer les processus que nous avons interrogés à partir des deux cas uniques (Dominique et Florian). Nos résultats permettent de comprendre comment des processus de prise en charge, d'adaptation des élèves, de régulation se jouent de manière singulière dans des situations authentiques d'enseignement pour deux acteurs conjointement impliqués. Nous sommes conscients des limites de cet exercice, mais nous considérons que les résultats qui se dégagent de notre étude nous permettront d'enrichir le corpus de connaissances permettant de concevoir une formation à l'enseignement du savoir-nager pour ces deux types d'acteurs. Nous proposons maintenant de discuter les résultats sous l'angle du questionnement initial : comment les professeurs des écoles (PE) et les maîtres-nageurs sauveteurs (MNS) adaptent-ils leur enseignement dans le continuum de la séance ?

##### **4.1 Des similarités et des différences marquées par des facteurs situationnels et des facteurs culturels**

###### **4.1.1 Des similarités**

Les résultats révèlent des points d'actions et de préoccupations similaires chez les deux acteurs. Face au contexte physique particulier des bassins de natation (bruits, ateliers, interventions d'acteurs au statut différent), la PE et le MNS semblent présenter des actions proches dans certains domaines comme le lancement de l'activité, la régulation des affects et les aspects techniques de l'apprentissage de la natation. Les deux acteurs au regard du couplage avec leur environnement de travail réalisent d'importants efforts pour contrôler leur enseignement. Ils ont le souci de s'adapter aux divers besoins des élèves et ont de nombreuses préoccupations, intentions, régulations et actions en commun. Dans ces situations, la PE et le MNS cherchent à créer et maintenir un cadre de travail « structurant »

qui oriente leur activité régulatrice. Ainsi ils doivent contrecarrer la tendance des élèves, analysée par Famose (1997), qui consiste à redéfinir les tâches qu'on leur a assignées. Ainsi, ils peuvent éviter d'abaisser progressivement leur niveau d'exigence en termes d'acquisition des savoirs auprès de leur public (Boudard & Robin, 2011 ; Cizeron & Ganière, 2015).

Au regard des facteurs situationnels liés au contexte physique de travail, aux objectifs d'apprentissage, aux caractéristiques et à la connaissance des élèves, le MNS et la PE s'adaptent donc. Ils utilisent les comportements, les apprenants, les aménagements le matériel et les outils pour permettre à leur public de progresser. Si les élèves enrichissent leur répertoire d'actions et améliorent la compréhension des attentes exprimées, c'est que de leur côté les intervenants « règlent » aussi, en situation un certain nombre de composantes de l'écosystème pour amener ces évolutions. Comme le précise Norman en 1993 (cité par Gal-Petifaux et Durand en 2001), les acteurs agissent ainsi avec les ressources qu'ils dégagent de leur « monde complexe » au gré de leurs intentions.

Pour Lémonie, Gonju et David (2007), dans le processus interactif entre les apprenants et l'enseignant, s'élaborent progressivement des espaces partagés où chacun peut donner du sens à son engagement. Au-delà de facteurs situationnels comme le contexte d'enseignement, les interactions didactiques qui s'y tiennent ou encore la connaissance des élèves par les intervenants, des facteurs plus globaux que nous présentons comme « culturels » influencent aussi l'activité des acteurs. Au cours des séances analysées, nous faisons l'hypothèse que la PE et le MNS font des choix et élaborent leurs connaissances en fonction de la culture héritée par leur communauté de pratiques (Lave et Wenger, 1991). Les deux corporations, que ce soit celle des maitres-nageurs ou celle des professeurs des écoles possèdent des valeurs, des repères, des savoirs, qu'elles partagent et qui influencent directement les pratiques au sein de la communauté. L'expérience vécue par les acteurs modifie leurs comportements et la teneur de leurs gestes régulateurs s'inscrit dans une culture propre à l'acteur qui peut être partagée. Par exemple, les PE et les MNS qui ont vécu la chute d'un élève au bord du bassin anticipent ce risque chacun à leur manière, en se positionnant à proximité des élèves, en aménageant l'espace de travail ou en donnant des consignes différentes sur cet aspect. Ainsi, comme le précise Ria en 2009, « bien que ressentie comme singulière et subjective, une activité s'inscrit toujours dans un héritage culturel qu'elle se réapproprie et dont elle porte l'empreinte par le biais de processus de sémiotisation de l'expérience » (p. 7)

#### 4.1.2 Des différences

Les deux intervenants s'adaptent tout en maintenant un cadre de travail structurant. Cependant leur manière de procéder est différente. Au-delà de la singularité de l'activité de chacun des acteurs participant à l'étude, nous pouvons identifier des facteurs situationnels et culturels qui feraient reposer ces différences sur deux cultures professionnelles, celle des PE et celle des MNS.

Les MNS paraissent caractériser leur activité par une exploitation spécifique des espaces de travail et du matériel pour prioriser les phases de productions motrices chez les nageurs. Tout est fait pour que les enfants « produisent » du mouvement et qu'ils soient exposés aux réalités physiques du milieu liquide. L'exploitation des objets et des espaces ne vise pas cependant que cet objectif. Toute une série d'actions est produite pour anticiper les difficultés à venir. En effet les MNS contrairement aux PE, ont une connaissance limitée de leur public car les élèves défilent tout au long de la journée.

Au gré des plannings d'intervention, il n'est pas rare que les MNS ne recroisent qu'une à deux fois le même élève au cours de la séquence d'apprentissage. D'un autre côté, ces acteurs enseignent de manière quotidienne la natation. Comme le montrent les résultats de notre étude, cette activité réclame un investissement physique et intellectuel important. Cela nous amène à faire l'hypothèse que les MNS standardisent leurs interventions pour créer un espace de travail « confortable » pour eux et leurs élèves. De surcroît les conduites des apprentis nageurs ne sont pas nouvelles pour eux, mais typiques. Leur important bagage technique leur permettrait d'introduire en situation des propositions de différenciation. Ils installeraient ainsi une succession de routines, et ils seraient peu perturbés par les imprévus rencontrés.

Notre étude nous conduit à poser l'hypothèse que partant de préoccupations semblables, les PE agissent de manière différente. Ils possèdent une connaissance fine de leurs élèves car ils passent la majeure partie de la journée avec eux. Ils souhaitent aussi amener les élèves à être en activité motrice dans l'eau. Cependant, ils ne sont pas tout à fait en mesure d'exprimer le même niveau d'expertise que les MNS, car ils n'enseignent la natation que quelques heures par an. Ils ont quelquefois du mal à identifier des pistes de remédiation pour répondre aux difficultés rencontrées par leurs élèves. Ils ne peuvent pas, autant que les MNS qui pratiquent de manière quotidienne « exploiter » certaines composantes de leur environnement comme les espaces et le matériel pour construire un cadre de travail profitable. Ainsi, ils s'adaptent en tâtonnant et cela s'accompagne pour les PE d'un



sentiment d'inconfort. Les temps moteurs des pratiquants se réduisent et les incidents se multiplient.

En présentant les résultats dans le cadre de cette « codétermination de l'action et de la situation » (Durand, 2001), nous avons souligné des similarités dans l'activité des PE et des MNS. Dans le cadre des interactions asymétriques que les acteurs ont avec leur environnement professionnel, nous avons relevé des activités adaptatives locales liées à des facteurs situationnels. Nous avons fait l'hypothèse que le PE et le MNS, du fait de leur vécu personnel, de leurs connaissances de la natation, d'indices identifiés dans leur cadre de travail, combinaient cette activité adaptative locale à une activité adaptative plus globale qui intégrait des facteurs culturels.

La thèse de Ruan (2008) et les travaux de Schwob (2012) insistent sur cette dimension culturelle. Ces auteurs rejoignant les recherches de Giordan (1995) et concluent que les conceptions de cet apprentissage diffèrent selon les populations analysées. L'enseignement du savoir-nager est considéré comme un processus local qui sous-tend la prise en compte des conceptions des acteurs. Sur ce terrain d'exercice, la déconstruction de craintes ou de représentations obsolètes est régulièrement réactualisée aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants.

De manière majoritaire, les études dans le domaine de la cognition située exploitent des données *hic* et *nunc*. Une des originalités du programme cours d'action est d'appréhender la dimension contextuelle dans une acception large. Le chercheur ici considère que les dimensions culturelles incorporées relatives à la culture propre de l'acteur notamment, agissent comme des contraintes de l'activité, au même titre que les contraintes physiologiques ou matérielles.

Cet aspect central dans notre approche nous amène à concevoir un nouvel horizon d'attente pour aborder l'analyse de l'activité sous un angle plus ouvert. Nous souhaitons poursuivre cette recherche en envisageant plusieurs pistes. L'activité adaptative des PE et des MNS par exemple, révélée au travers de nos résultats ne semble pas se restreindre à l'espace temporel de la séance aux abords du bassin proprement dit. Les PE interagissent avec leurs élèves sur les contenus d'apprentissage qui sont en jeu, avant et après le déplacement à la piscine. Ces éléments ont à notre avis une influence sur l'activité des intervenants. De surcroît, nous pouvons aussi nous interroger sur les effets produits dans l'activité de chez chaque acteur, par la présence des autres adultes qu'ils soient parents d'élève, MNS ou PE, qui agissent en même temps sur le même espace de travail. Ces éléments nous



amènent à l'idée de questionner l'activité collective des divers intervenants qui sont impliqués dans l'enseignement du savoir-nager à l'école élémentaire.

## 5. Conclusion

Au cours de l'article, nous avons évoqué une finalisation de ce travail par la formation initiale et continue des PE et des MNS. En tant que conseiller pédagogique intervenant sur le savoir-nager, nous cherchions à dégager et à diffuser les « bonnes pratiques » auprès des professionnels de terrain pour rendre leur enseignement plus efficient. Un des principaux enjeux de formation nous semblait alors d'amener les enseignants à augmenter les temps d'action motrice des élèves dans l'eau.

Les résultats qui se dégagent de ce travail nous ont amenés à nous questionner sur notre propre activité de formateur et à reconsidérer l'idée même de « bonnes pratiques ». En accédant à la singularité de l'activité des acteurs professionnels, il est apparu progressivement que l'objectif d'identifier de « bonnes pratiques », face à un sujet aussi délicat que celui de l'enseignement du savoir-nager était peu pertinent.

Cette recherche a ainsi fait évoluer notre conception du métier de conseiller pédagogique et, par l'utilisation du programme du cours d'action, nous avons changé notre regard et notre posture sur le travail des enseignants. Dans ce contexte, il ne semble pas envisageable de modifier les pratiques seulement par des prescriptions, des conseils et des démonstrations expertes. Pour dépasser certains blocages et entraîner des transformations progressives, il est nécessaire de prendre en compte diverses dimensions de l'activité de l'acteur, qu'elles soient affectives, liées à ses conceptions ou en référence à sa culture professionnelle. En effet, souvent pour des raisons psychologiques et en raison de peurs « ressenties » les PE semblent avoir du mal à « lâcher » leurs élèves dans les bassins. Nos observations et nos analyses nous ont permis de faire apparaître des régularités dans l'activité de la PE et du MNS qui pourront être utilisées dans le cadre de formations ultérieures.

Après avoir adopté l'approche compréhensive et nous être intéressés à la cohérence des actions menées par les acteurs, nous visons maintenant un autre objectif. Il est centré sur la proposition de dispositifs de formations qui assurent des transformations progressives chez les PE et les MNS par la prise en compte de leur expérience dans des contextes d'intervention aussi spécifiques que celui des bassins de natation. Leblanc (2007), Durand, Ria, et Veyrunes (2013) apportent des pistes en proposant d'augmenter la capacité d'analyse du travail réel par les intervenants eux-mêmes en les plaçant dans des dispositifs de formation non prescriptifs qui donnent à voir des pratiques de pairs plus ou moins

expertes. Il nous semble qu'un important travail technologique est ainsi à mener dans le domaine de l'enseignement du savoir-nager.

## Bibliographie

- Boudard, J.-M., & Robin, J.-F. (2012). Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et place des savoirs techniques : Illustration à travers une étude de cas. *STAPS*, 95, 23-41.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants, *Revue des Sciences de l'Éducation*. 28(1), 83-103.
- Durand, M., Ria, L. & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail en formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp.17-40). Laval : Presses de l'Université de Laval.
- Gal, N. (1993). *Savoir-nager, les étapes d'apprentissages*. Paris: Éditions revue EPS.
- Gal-Petifaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme "action située" : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 75-100.
- Gal-Petifaux, N (2011). *La leçon d'éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe, contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, Université Blaise Pascal, UFR STAPS, Clermont-Ferrand 2.
- Ganière, C., & Cizeron, M. (2015). Quel cadre d'analyse de l'activité motrice de l'élève en EPS ? Étude de cas en enseignement scolaire de la natation. *Recherche en Éducation*, 7, 65-85.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Revue des HEP*, 6, 11-33.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.

- Lemonie, Y., Gouju, J-L., & David, B. (2007). L'interaction didactique comme construction d'un espace partagé : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS. *eJRIEPS*, 11, 89-105.
- Mahut, B., Mahut, N., Grehaigne, J.-F., & Masselot, M. (2005). Gestuelles de l'enseignant en natation et co-construction du sens, *Science et Motricité*, 56, 43-63.
- Mahut, B., Mahut, N., Grehaigne, J-F. & Masselot, M. (2005). Approche du concept d'intervention. Le partage de l'univers sémantique : un exemple en natation. In B. David (Ed), *Impulsion n 4 : Recherches en Didactiques EPS, APS, STAPS* (pp. 43-44). Lyon :INRP.
- Ministère de l'Education Nationale (2017). Circulaire n° 2017-127 du 22-8-2017, annexe 2.
- Marrot, G. (2017). Transitions codiques, charge sémique et contrat didactique en EPS. *eJRIEPS*, 44, 75-98.
- Pedromo, G., Richard, JB., & Thelot, B. (2017). Capacités à nager des 15- 75 ans de France Métropolitaine : Analyse des données des baromètres santé 2010 à 2016. *Baromètre santé, BEH*, 18.
- Pelayo, P., & Terret, T. (1994), Savoirs et enjeux relatifs à la natation dans les instructions et programmes scolaires. *STAPS*, 100, 44- 65.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.M Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 147-170). Paris : PUF.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.
- Riff, J., & Durand, M., (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 81-107.
- Ruan, H-Y. (2008). *Étude comparée des systèmes d'enseignement en éducation physique et sportive en France et en Chine : le cas de la natation scolaire dans l'enseignement du second degré*. Thèse de doctorat non publiée, université de Franche-Comté, UFR Sciences et techniques des activités physiques et sportives.
- Schwob. V., & Joncheray. H. (2013). Modèle théorique et définitions du nageur en France depuis 1960, *STAPS*, 100, 109-128.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksiek et Cie.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2011). *Appropriation 1, 2, 3*, Journée Ergo-Idf. 16/06/11, CNAM, Paris.

Turcotte, S., Gaudreau, L., Otis, J., & Desbiens, J.-F. (2010). Les pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire en éducation à la santé. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(5), 718-737.